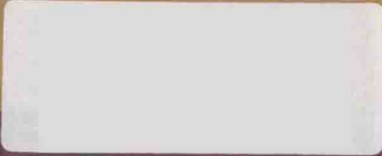


學校本位課程發展 理論、模式

Theory and Model of School-based Curriculum
Development

白雲霞 著

- 
1. 學校本位課程發展的理論基礎
 2. 學校本位課程發展的理論內涵
 3. 學校本位課程發展的運作模式

Hi-EDU

教育行政系列

學校本位 課程發展

理論、模式

Theory and Model of
School-based Curriculum Development

白雲霞 著

高等教育出版

學校本位課程發展理論、模式 = Theory and model of
school-based curriculum development / 白雲霞著. --
初版. -- 臺北市：白雲霞出版：高等教育總經銷，
2003[民92]
面：公分
參考書目：面
ISBN 957-41-1284-5（平裝）

1. 課程

521.7

92014475

學校本位課程發展理論、模式

Theory and Model of School-based Curriculum Development

作 者 白雲霞
出 版 者 白雲霞
執行製作 高等教育文化事業有限公司
總 經 銷 高等教育文化事業有限公司
地 址 台北市 100 館前路 12 號 10 樓
電 話 (02)2388-5899
傳 真 (02)2388-6600
郵 撥 18814763 高等教育文化事業有限公司
登 記 證 局版北市業字第 390 號

出版日期 2003 年 10 月初版

定 價 400 元

ISBN 957-41-1284-5

網址: www.edubook.com.tw

本書之文字、圖形、設計均係著作權所有，若有抄襲、模仿、冒用情
事，依法追究。
如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回本公司調換。

推薦序

PREFACE

在國內，學校本位課程發展並非一新名詞、新作法。自民國 42 年，台灣省立成功中學初中部即曾進行以社會科爲核心的生活中心課程之實驗，之後，陸續也有一些學校推動學校本位課程，例如：柑園國中等。直到九年一貫課程推動，隨著課程綱要的公布，開始強調學校應有自己的總體課程計畫，其中包括：學習領域課程計畫、學校的特色發展、彈性課程的規劃等，於是課程發展開始成爲學校發展計畫中重要的一部分。

在《學校本位課程發展理論、模式》一書中，作者針對學校本位課程發展的理論基礎及內涵有清晰之論述，同時在觀察、歸納、整理國內學校本位課程發展的實際情形之後，提出學校本位課程發展的彈性循環模式，極具創見。

白雲霞博士主修課程教學，在國小課程發展方面，曾參與台灣省國民學校教師研習會板橋模式之社會科教科書編撰與研究，也曾爲民間出版社編撰教科書，更有近十年的國小教學經驗，對課程發展可謂有相當深入之了解。本書中除了有學校本位課程發展的個案之外，更深入探討學校本位課程發展的“Why”、“What”、“How”。本人欣見白博士將其研究成果彙整爲專書，這是一本非常值得國內發展本位課程的學校拿來做參考的一本書，故向大家全力推薦本書。

黃炳煌

淡江大學教育政策
與領導研究所教授

2003 年 7 月 23 日

序

PREFACE

在九年一貫課程的推動中，學校本位課程發展一直是一重點工作，教育部在課程權上的鬆綁，意味著學校課程權力的增加。學校教師可以在選用教科書之外，有新的選擇，或編製屬於自己學校的教科書，或增修現有的課程；其實學校本位課程發展之始並非源自於九年一貫課程，早在民國 42 年的成功中學、後來的柑園國中、北政國中的自主學習方案等都是學校本位課程發展的體現，因此，只要學校以其學生與社區需求、特色、學校內、外資源的情況加以考量，並據之完成最適合學生的課程計畫，再加以實施、評鑑、追蹤，此即為學校本位課程。

學校本位課程發展，強調學校在地的課程發展、課程的選擇、調整或創新，這是教師與學校應為學生所擔負的使命，不管九年一貫課程將來的走向如何，學校課程權力的演化方向，在強調多元、專業自主、民主潮流與特色的後現代社會中，教師基於學生需求、學校問題、社區特色的考量，為學生選擇或發展適合他們的課程都是必需的。

有鑑於目前對於學校本位課程，學校方面常有所疑問，或質疑自己學校的課程是否為學校本位課程，或限於發展鄉土特色課程，有的學校則在推動的策略上有所猶疑，有的則是不知如何定出自己學校所要發展的課程方向。因此，本書主要在澄清何謂學校本位課程，同時尋求學校本位課程的理論基礎，統整其理論內涵，讓讀者充分對學校本位課程有一深入了解。接著從案例的分析，讓讀者了解不同學校規模及地理位置的國中與國小在學校本位課程上的實際作法，作為讀者在了解、推動或實施學校本位課程的參考。

本書共分十一章，第一章到第五章主要在探討學校本位課程發

展的理論基礎，書中從哲學、心理學、社會學、教育學四種角度來探討學校本位課程發展，期為學校本位課程發展的“Why”找到支持。第六章則分析學校本位課程發展的理論內涵，主要在針對學校本位課程發展的主要理論內容(contents)加以論述，探討學校本位課程發展的“What”。第七章為學校本位課程發展的運作模式，目前國內所使用的學校本位課程發展模式大致採用Skilbeck的發展模式，但其模式為線圈(cycle)模式，而本書綜合國、內外學者看法及作者本人對國內學校本位課程發展的歷程之觀察及研究，提出新的學校本位課程發展模式——彈性循環模式，為彈性進退之循環模式，而非直線或線圈進行模式，希冀對國內發展學校本位課程有所助益。第八章與第九章則是學校本位課程發展的實例：第八章為國小篇，挑選小、中、大三種規模的國小進行個案研究，試圖了解不同類型與規模的學校本位課程發展情形；第九章為國中篇，針對一大型及中型國中加以敘述。第十章為學校本位課程發展的運作策略，主要在探討學校本位課程發展的“How”：筆者結合過去所做之五所個案，提出針對不同類型（中型以上學校、小型學校）學校之特別情形，應採用之學校本位課程發展模式及一般策略。第十一章則以對教師、學校、教育行政機關推動或發展學校本位課程的期許作為本書的結語。

本書的完成首先要感謝黃炳煌教授與詹志禹教授的指導與斧正，而吳清基教授、黃嘉雄教授、高新建教授的意見亦是本書重要的參考，在此申致謝忱。此外，在本書完成期間，家人的耐心與支持，使我在研究期間可以心無旁騖。最後要感謝高等教育出版公司慨允出版，才得以讓此書與教育界好友分享。個人才疏學淺，思慮與見解未必周延，若有疏漏之處，尚祈方家不吝指正。

白雲霞 謹識

文藻外語學院教育學程中心

2003年7月24日

目錄

CONTENTS

1 緒 論

- | | |
|-------------------|---|
| 第 1 節 引 言 | 1 |
| 第 2 節 學校本位課程發展的理由 | 4 |

2 學校本位課程發展的哲學基礎

- | | |
|---------------------|----|
| 第 1 節 存在主義 | 9 |
| 第 2 節 實用主義——杜威的教育觀點 | 16 |
| 第 3 節 後現代主義 | 20 |

3 學校本位課程發展的心理學基礎

- | | |
|-------------|----|
| 第 1 節 動機主義 | 33 |
| 第 2 節 社會建構論 | 36 |

4 學校本位課程發展的社會學基礎

第 1 節	符號互動論	39
第 2 節	盧曼的社會系統論	44
第 3 節	詮釋學	54
第 4 節	批判理論	60

5 學校本位課程發展的教育學基礎

第 1 節	課程發展	69
第 2 節	教師的專業發展	83

6 學校本位課程發展的理論內涵

第 1 節	學校本位課程發展的意義	89
第 2 節	學校本位課程發展的規準	97
第 3 節	學校本位課程發展的功能	105
第 4 節	學校本位課程發展的類型	108
第 5 節	學校本位課程發展的模式	114

7 彈性循環模式之建構

第 1 節	彈性循環模式之基本要素	132
第 2 節	彈性循環模式之基本構想	151
第 3 節	彈性循環模式之特性	153

8 個案實例分析——國小篇

第 1 節	五木國小學校本位課程發展之實例分析	157
第 2 節	藍天國小學校本位課程發展之實例分析	189
第 3 節	綠地國小學校本位課程發展之實例分析	234

9 個案實例分析——國中篇

第 1 節	文園國中學校本位課程發展之實例分析	269
第 2 節	惠惠國中學校本位課程發展之實例分析	303
第 3 節	實例的共同問題、困境與成功因素	334

10 學校本位課程發展模式運作與策略

- | | | |
|-------|-------------------------|-----|
| 第 1 節 | 學校本位課程發展模式之運作
——共通作法 | 339 |
| 第 2 節 | 不同學校規模的個別實務作法 | 352 |

11 結 語

- | | | |
|-------|-----------|-----|
| 第 1 節 | 對教師的展望 | 357 |
| 第 2 節 | 教育行政機關的展望 | 359 |

附 錄	363
-----	-----

參考文獻	371
------	-----

1 緒 論

第一節 引 言

近三十年來學校本位課程發展在許多國家實施，在部分國家更是蓬勃發展，成為課程改革的一部分。在1970年代之前，課程發展的模式多以中央為中心發展，採中央一邊陲模式(center-periphery model)或「由上而下模式」(top-down model)的處理方式，教師不但未能有機會參與課程發展的過程，同時對於中央決定的課程亦顯得較無能為力。

這種由中央主導的課程，忽略了課程詮釋者——教師，與經驗課程的主體——學生，進而引發了「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)運動的興起，相關的說法如「課程自治」(curriculum autonomy)、「場地本位課程發展」(site-based curriculum development)。但這股風潮到了1980年代，由於各國政經環境使然，權力再度有集中於中央之勢，學校本位課程發展遂告式微。但至九〇年代，民主社會的要求，民眾開始要求對學校事務的參與，為因應社會的變遷，學校本位課程發展於九〇年代再次復燃希望，成為教育改革的風尚。

在此同時，學校本位管理亦正風行，此二者——學校本位課程發展與學校本位管理，常是用來解決學校面對外部衝擊、工作超載、

資源匱乏及士氣低弱的方法(Kirst, 1993)，但學校本位管理特別強調全員參與（包括社區成員）的做決定歷程，而學校本位課程發展偏重於課程改革決定歷程(Marsh, 1999)。無可置喙的是，就內容而言，課程亦是學校本位管理的一環，因此學校如何將課程發展列入學校本位管理的一部分，並重視教師在當中的參與及課程決定的歷程，對學校來說，亦是學校經營管理的重要環節。

睽諸我國過去的課程發展，處於中央一邊陲模式下，以實施統一的課程標準，透過中央及地方的層層節制，使得在課程發展中，學校、教師僅為被動的接受者(*passive receipt*)與執行者的角色，其課程的自由空間受到壓縮，長久以來，教師也習於接受與執行，於是對課程發展與設計則日益生疏。

但這種現象在民國87年9月30日公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」後，開始產生改變：

1.強調帶得走的十大基本能力，改變長久以來制式的課程「標準」，而採「綱要」方式行之。

2.採取廣域課程理念，改變現行分科教學的學科分立現象，合併學科而成七大領域：語文、數學、社會、自然與科技、健康與體育、藝術與人文及綜合活動。

3.在課程綱要中明白釋放出教師在課程決定的權力空間：在此新課程特色中，教育部指出「以往由上而下的課程設計模式，強調全國統一性的課程標準，地方政府、學校與教師缺少發展課程與教材的空間；九年一貫新課程則強調『課程綱要取代課程標準；學生、學者中心取代學科本位的傳授；學校本位課程設計取代統一課程設計』等概念，讓學校、老師有主動發展課程、自編教材機會，既培養共同基本能力，又更符合地方實際需要」。此一綱要精神，賦予學校本位課程發展改革的契機，並驅迫課程權力結構的重劃，試圖透過「由上而下」的課程改革方式，啟動「由下而上」的、「草根性」的教育改革路線，促使學校自身進行課程發展。

4.法令的修改與新法令的制定亦帶來了學校本位課程發展的法源基礎：教育基本法中第二條「人民為教育權之主體」；第八條「學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境」；第九條「……除法律另有規定外，其權限歸屬地方」；第十條「直轄市及縣（市）政府應設立教育審議委員會，定期召開會議，負責主管教育事務之審議、諮詢、協調及評鑑等事宜」；第十五條「教師專業自主權及學生學習權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」（教育部，民88）。以上法令條文，皆明白揭示教育權的主體應為人民而非政府，是故，地方、學校、社區、教師與學生的教育參與權都應受到重視。基此，法令的變革儼然已透露出教育權下放的端倪與態勢，而使得學校行政權、教師專業自主權、家長參與權三者交互運作，共謀學生受教權與學習權之確保。

在此教改的進程中，對於學校本位課程發展的重視已無庸置疑，其發表之言論亦甚囂塵上，但多屬單篇論述，而較具規模之論述有黃惠珍（民87）之《綜合高中學校本位課程發展——一所學校之個案分析》碩士論文，但文中以綜合高中為研究對象。

另外，張嘉育（民88a）之《國民中小學學校本位課程發展之研究》，已將研究對象之重點置於國民教育階段，文中對於學校本位課程發展之理論加以探究，並各以一所中、小學作為實例研究之對象；而林佩璇（民88）於學校本位課程發展的研究，乃採個案研究途徑，以鄉土活動為研究重心，了解國內進行鄉土活動之學校本位課程發展實況。邇來，學校本位課程發展座談會中，亦常安排各校學校本位課程發展實況的分享。

而本書內容不同於上述研究者之部分在於：作者將研究重點置於學校本位課程發展理論之建構，分析其理論基礎，探討其理論內涵，並透過理論分析，建構出學校本位課程發展模式，同時藉由學校本位課程發展之個案分析，以提供我國國民教育階段進行學校本

位課程發展之參考。

第二節 學校本位課程發展的理由

Skilbeck(1976)認為學校本位課程發展只是新瓶裝舊酒的名稱而已，過去談「課程自治」、「學校場地課程發展」皆具有學校本位課程發展的概念，Skilbeck認為學校本位課程發展的概念即是設計適合教師及學習者的課程(Skilbeck, 1976:90)。因此，他對學校本位課程發展提出了學校本位課程的六大要求(Craig, 1980)：

- 1.課程需以有價值的經驗為主，教師及學習者一起發展適合學習者需求及屬性的課程。

- 2.教師及學生應享有以下的自由：訂定目標、設定目的、選擇學習材料、調整學習的範圍及速率、決定標準及技術的形式、對學習的評估。

- 3.學校是一人性化的社會機構，隨著環境的變遷而產生複雜的變化，包括：觀念的改變、溝通系統網絡中的資源及人力。學校秉持著上述的自由，反應環境變遷以建立屬於自己的課程。

- 4.課程發展是勞心、勞力的工作，需所有教師發揮其能力及專長；課程發展的成功是各部分的子系統互相支援的結果。

- 5.學校本位課程發展不會妨礙其他層級的課程發展，也不會否定除教師及學生之外其他人的角色。

- 6.教師可以有效地扮演課程發展者的角色，但是應有在職進修方案的支援系統。

基於這六大訴求，Skilbeck提出為何需要學校本位課程發展，有以下理由(Skilbeck, 1984)：

- 1.民主社會的要求：現代社會中，民眾要求參與更多的公共議

題，對學校課程自治也有同樣的要求。

2.控制模式的鬆動：對於中央控制課程政策或課程的相關法令，開始感到不滿及抗拒，對於改革有不同的意見及價值觀。且中央一邊陞模式應變緩慢，對於全面改革及課程設計無法有效地支援。

3.學校需發揮回應外界需求的功能：學校教育是複雜且非單線進行的，必須與外界環境互動，交流意見與資源，如果學校無法自行決定課程或進行自我指導的功能，學校將何以成為教育核心重鎮？

4.課程旨在對學習經驗進行計畫、組織、結構化、實施、評鑑。課程的內容要能符合學生個別及共通的需要，而這些工作由學校來負責是最恰當的。

5.學校必須不斷地採用、修正、調整課程計畫、方案，以及設計課程來迎接未知的情境或符合當地的特殊情況，學生的學習、教師的教學都需要依不同的情形彈性調整，以達成學校效能的要求。

6.教師專業自主角色的省思：過去教師專業自主的角色並沒有被實現，除非他能相當程度地直接參與課程計畫、設計、評鑑，學校本位課程發展讓教師自我實現、產生成就的動機，並將之納為教師專業生涯的一部分。

7.時代潮流所趨：從1950年代到1970年代以來，地區性的、全州性的、全國性的研究發展組織漸漸式微，美國只剩下少數地區性圖書館及大學的研發中心，學校委員會(Schools Council)也關門，英國許多專業及教師中心也不復存在，澳洲許多課程發展中心也流失許多成員，學校在時代潮流中取代了上述組織而負責課程發展的工作。

此外，國內學者林秀容（民87）指出實施學校本位課程的八項理由：

- 1.打破過去課程的僵化性與封閉性。
- 2.順應無法抵擋的課程民主化與自由化的世界趨勢。

- 3.肯定教師、學生與家長才是課程的主導者。
- 4.充分尊重教師在課程與教學的專業自主權。
- 5.校長、教師、家長、學生的同心協力是課程成功的關鍵。
- 6.從學習者的觀點設計課程的內容與教學的方法。
- 7.強調教材在課程中的地位，善用社區資源於課程之中。
- 8.建立激發個性的學習環境，培養學生主動學習的態度與習慣。

基於上述論述，筆者綜合學者說法與理論基礎的探討，將學校本位課程發展的理由，大致歸納如下：

一、因應民主、自由潮流，解構課程的宰制

在民主社會中，由上而下的控管模式，逐漸為人所詬病，人們開始要求權力下放，於是控制模式鬆動。學校也在民主自由潮流中，體察到課程是公共事務，人民應有參與權，因此，課程發展的過程應符合草根性參與模式及民主決策的精神。學校既為課程實施的現場，學校成員舉凡校長、行政人員、教師、學生、社區，都是學校課程的利害關係人，其有權亦有責參與學校的課程發展。

二、尊重教師專業自主

長期以來，課程之於教師是不可更改的圭臬，教師僅為課程的實施者，大多數教師從未思圖創造課程，然教師既為專業人員，應發揮其專業精神，對所實施的課程進行檢視、反思，從而調整、修正或創造新的課程。

三、強調教師的專業承諾

教師應有其專業承諾，身為教師，發展課程是其義務，亦是責任，教師應為其身分負責，因此，教師基於對自己的責任，以及教育是國家百年大計之社會責任，應對其專業加以承諾並負責。

四、重視多元文化、強調個殊性

後現代社會中，反中心性、反後設論述的要求，主張多元並立的現象，提供了多元文化揮灑的空間，而多元文化在學校的體現方式亦可從學校本位課程發展見其成效。學校本位課程發展中，學校將依據社區特色、學生需求進行，各校因應不同的需求而產生不同的課程，此即為多元文化的表現。

五、課程應置於文化脈絡、歷史意識下

以詮釋學的觀點視之，課程不僅要求普遍性的知識，更要求將課程置於文化脈絡和歷史意識下加以觀照之，意義的形成是視野交融的結果，課程內容應與生活脈絡及空間結合，才能讓學生將所習得的內容在生活世界中形成意義。

六、社區意識的覺醒

長久以來，家長習於將學生學習工作的責任交付學校，但在民主思潮下，社區意識覺醒、家長要求參與學校事務，而如今課程發展的權力下放至學校層級，也將權力部分交付社區成員，因應了社